

Mehrsprachigkeitsbewusstheit in digitalen Lernumgebungen: Das virtuelle Austauschprojekt „*Linguistic Landscapes* *Leipzig – Auckland*“

Diana Feick, The University of Auckland (Auckland) & Petra Knorr, Universität Leipzig (Leipzig)

Abstract

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern ein virtuelles Austauschprojekt zum Thema *linguistic landscapes* zur Herausbildung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit von zukünftigen Fremdsprachenlehrenden beitragen kann. Die Grundlage dafür bildet ein digitales, nach Prinzipien des *design-based research* angelegtes Kooperationsprojekt zwischen Studierenden in Leipzig (LPZ) und Auckland (AKL, Neuseeland), die *linguistic landscapes* an beiden Standorten dokumentierten und komparativ analysierten. Anhand der Projektprodukte (multimediale Poster, Präsentationen, Berichte) sowie Fragebögen und einem Fokusgruppeninterview wurde ermittelt, wie angehende Lehrpersonen über das eigene Erleben (Innensicht) und die damit verzahnten Metareflexionen aus der Lehrendenperspektive (Außensicht) eine Perspektivendopplung erfahren, die u. a. zur Förderung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit beitrug.

Schlüsselbegriff: virtuelles Austauschprojekt; Sprachlandschaften; *linguistic landscapes*; (kritische) Mehrsprachigkeitsbewusstheit; Lehrendenbildung; *design-based research*; Sprachwahl; Sprachverwendung

Abstract

The paper presents research results from a design-based research (DBR) study on a virtual exchange project (VEP) at two universities. Students of German as a Foreign Language in Auckland (New Zealand) and EFL Teacher Students in Leipzig collaborated working on the task of documenting, analyzing and comparing the linguistic landscape in their respective cities. The focus in this paper will be on the potentials of VEPs for the development of students' (critical) multilingual awareness. The reported results are based on the analysis of student products (multimedia posters, project presentations, reports), feedback questionnaires and a focus group interview. Student teachers were able to participate in the project both as learners as well as prospective teachers and this double focus was supposed to lead to an increased awareness of the potentials and challenges of virtual exchanges. The results of the study point toward the suitability of using VEPs in teacher education to engage students in reflective practice on aspects of multilingual awareness.

Key term: virtual exchange projects; linguistic landscapes; language awareness; (critical) multilingual awareness; teacher education; design-based research; language choice; language use

1. Lehrendenbildung im Kontext von Digitalisierung und Mehrsprachigkeit

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen steht die fremdsprachliche Lehrendenbildung mehr denn je vor der Aufgabe, sowohl digitale Kompetenzen angehender Lehrender zu fördern (vgl. Redecker, 2017, S. 8) als auch der zunehmenden Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft Rechnung zu tragen. Bei der Frage nach der methodischen Gestaltung von Lernszenarien wird derzeit für universitäre Lehr- und Lernumgebungen plädiert, die erfahrungsbasiert (Kolb, 1984; Schocker-von Ditfurth, 2001), situiert (Lave & Wenger, 1991), modellhaft (Legutke, 2016),

kollaborativ und dialogisch (Johnson, 2009; Knorr, 2017) sowie in hohem Maße reflexiv sind (Abendroth-Timmer, 2017; Schön, 1983). Im Kontext dieser Bestrebungen zielt das hier vorgestellte *design-based research* (DBR) Projekt darauf, die Potenziale und Herausforderungen auszuloten, die mit der Durchführung eines virtuellen Austauschprojekts (VEP) zwischen Studierenden in Leipzig und Auckland im Rahmen eines fremdsprachendidaktischen Seminars (LPZ) bzw. eines Deutschkurses (AKL) verbunden sind. Für den vorliegenden Beitrag werden vor allem die Projekterfahrungen der Leipziger Lehramtsstudierenden und damit die Verschränkung von zwei Perspektiven fokussiert: Zum einen erfahren die Studierenden das Projekt als Teilnehmende, zum anderen wird immer wieder eine reflexive Ebene und damit die Sicht prospektiver Fremdsprachenlehrender eingenommen. Neben der damit einhergehenden Förderung eines reflexiven Blicks ermöglichen virtuelle Austauschprojekte in der Lehrendenbildung die Entwicklung digitaler, kommunikativer, interkultureller sowie telekollaborativ-organisatorischer Kompetenzen. Neben diesen Aspekten zielt das Projekt durch die bilinguale Ausrichtung (deutsch/englisch) und den Fokus auf das Projektthema *Linguistic Landscapes in Leipzig and Auckland (LiLLA)* außerdem auf die Förderung einer (kritischen) Mehrsprachigkeitsbewusstheit. Es greift damit ein zentrales Anliegen neuerer fremdsprachen- bzw. mehrsprachigkeitsdidaktischer Bemühungen auf, sich den Herausforderungen sprachlicher und kultureller Vielfalt in zunehmend multilingualen Klassenzimmern zu stellen und deren Lernpotenziale auszuloten.

Die begleitende Erforschung des Projekts zielt im Sinne des DBR-Ansatzes auf die Generierung allgemeiner Gestaltungsprinzipien für VEPs solcher Art. Erste Erkenntnisse konnten diesbezüglich nach dem ersten Projektzyklus erlangt werden und fließen in die sukzessive Weiterentwicklung und erneute Erprobung des VEPs ein. Im Rahmen dieses Beitrags soll darüber hinaus der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Sprachenwahl und -verwendung in einem Austauschprojekt Mehrsprachigkeitsbewusstheit fördert und das Erkunden von Sprachlandschaften in vermeintlich monolingualen Umgebungen (LPZ und AKL) dazu führen kann, die Studierenden für sprachliche Vielfalt zu sensibilisieren sowie ein Bewusstsein für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu schaffen (vgl. auch Feick & Knorr, im Druck).

Im Folgenden wird das LiLLA-Projekt zunächst im Kontext der Empirie zu VEPs, Mehrsprachigkeitsbewusstheit sowie Sprachlandschaften verortet, um anschließend das Projekt- und Forschungsdesign sowie ausgewählte Ergebnisse vorzustellen.

1.1 Virtuelle Austauschprojekte als Lehr- und Lernumgebung

Virtual exchange (VE) ist nach O'Dowd (2018, S. 5):

[...] the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.

O'Dowd (ebd., S. 4) grenzt virtuellen Austausch von virtueller Mobilität dahingehend ab, dass bei Letzterem eine digitale Teilnahme an Fernlernkursen ohne intendierten (interkulturellen) Austausch stattfindet. Virtueller Austausch dient dabei als Oberbegriff für fremdsprachendidaktische Konzepte wie Telekollaboration (z. B. Dooly Owenby & O'Dowd, 2018; Müller-Hartmann, 2006; O'Dowd, 2006;), E-Tandem/Teletandem (z. B. Akiyama & Cunningham, 2018; Kötter, 2002; Tolosa et al., 2017) oder *online intercultural exchange* oder *collaborative online international learning* (COIL, z. B. Rubin, 2016). Neben der Förderung kommunikativer sowie (kritisch) digitaler Kompetenzen steht bei diesen Ansätzen, unabhängig von ihrer organisatorisch-methodischen Ausgestaltung hinsichtlich der Projektinhalte, Partner-/Gruppen-/Interaktionsmodalitäten, Art der Projektprodukte, Sprach(en)wahl etc. die

Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenz im Zentrum (z. B. Lee & Song, 2019; Müller-Hartmann, 2006; Rogge, 2014, Vetter, 2017). Sie können zudem auch, wie v. a. in COIL-Projekten, zusätzlich den Ausbau einer komparativen Fach(inhalts)kompetenz zum Ziel haben. Dabei basieren VE-Projekte i. d. R. lerntheoretisch auf dem *technology-enhanced project-based language learning* (TEPBLL) (Dooly Owenby & O'Dowd, 2018, S. 24), welches die problembasierte, kollaborative Ko-Produktion eines Projektprodukts unter Verwendung der Zielsprache(n) mit Hilfe digitaler Technologien zum Ziel hat und auch im vorliegenden LiLLA-Projekt zur Anwendung kam.

Neben spezifischen Charakteristika von VEPs – hier vor allem die Aufgaben- und Produktorientierung sowie die Einbettung in einen Kurs und die damit verbundene Steuerung durch eine Kursleiterin – ist für das gewählte Projektdesign außerdem das Merkmal der Gegenseitigkeit (*reciprocity*) bedeutsam. Ursprünglich als ein Prinzip des Tandemlernens definiert (Brammerts & Kleppin, 2001), bezeichnet es die gegenseitige Unterstützung der Tandempartner*innen in Bezug auf ihr jeweiliges Fremdsprachenlernen. Der Tandemgedanke geht davon aus, dass beide Partner*innen sich in gleichem Maße (bezogen auf Quantität und Qualität) dem Lernen der jeweiligen Zielsprache, die der Ursprungsidee zufolge die Erstsprache der Partner*innen ist, widmen können. Vor dem Hintergrund der Zunahme an lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist das Prinzip der Gegenseitigkeit im Sinne einer strikten Abfolge und Trennung der beiden Tandemsprachen jedoch zu hinterfragen (vgl. Koch, 2017, Tardieu & Horgues, 2020, Vetter, 2017). Neuere Studien gehen diesbezüglich der Frage nach, inwiefern sprachliche Praktiken wie z. B. das *translanguaging*, das den flexiblen Gebrauch des gesamten sprachlichen Repertoires einer Person beschreibt, auch im Kontext des kollaborativen Lernens in Tandems beobachtbar und empfehlenswert sind (vgl. Benoit & Lomicka, 2020; McAllister & Narcy-Combes, 2020; Tardieu & Horgues, 2020; Walker, 2018). Zudem gilt es weiter zu überprüfen, wie mit der Grundidee, die jeweiligen Partner*innen sollten Erstsprachensprecher*innen der zu erlernenden Fremdsprache sein, umzugehen ist. Dies wird vor allem vor dem Hintergrund zunehmender Zweit- und Mehrsprachigkeit von Sprecher*innen relevant und umfasst auch das Phänomen, dass eine Sprache als *lingua franca* im Tandem verwendet wird (McAllister & Narcy-Combes, 2020; Vetter, 2017).

Im Kontext der Ausbildung von zukünftigen Sprachlehrenden wurde virtuellen Austauschprojekten bislang ein besonderes Potenzial zugeschrieben (vgl. Grau & Turula, 2019; Hauck, 2019; Kurek & Müller-Hartmann, 2019; Müller-Hartmann, 2006), da die Studierenden authentische Austauschprojekte sowohl selbst erfahren als auch angeleitet reflektieren können und dadurch ihr Vertrauen gestärkt werden kann, diese in der eigenen Lehre einzusetzen. In seinem telekollaborativen Kompetenzmodell unterteilt O'Dowd (2015) vier Bereiche: (1) organisatorische, (2) pädagogische und (3) digitale Kompetenzen sowie (4) Einstellungen und *beliefs*, welche durch je bis zu 14 Deskriptoren ausdifferenziert wurden. Das Modell berücksichtigt die in VEPs inhärente Interkulturalität, Kollaborativität, Aufgabenkomplexität und Interaktionalität. In einer empirischen Studie von Grau & Turula (2019: 104) mit polnischen und deutschen Lehramtsstudierenden zeigte sich vor allem für die organisatorischen Kompetenzen sowie für die Einstellungen ein wahrgenommener Lernzuwachs, während digitale Kompetenzen aus Sicht der Studierenden wenig gefördert wurden. Neben der Erforschung spezifischer Teilbereiche telekollaborativer Kompetenz, wie z. B. der Entwicklung interkultureller und/oder digitaler Kompetenzen (Hauck, 2019; Müller-Hartmann, 2006), stellt die Rolle der Lehrperson bzw. des Mentors oder der Mentorin im Verlauf eines VEPs einen weiteren Untersuchungsfokus dar (Grau & Turula, 2019; Kurek & Müller-Hartmann, 2019; Müller-Hartmann, 2007; O'Dowd et al. 2019). Der Gegenstand unseres Beitrags, zu dem bisher in diesem Zusammenhang keine Studien durchgeführt wurden, ist die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit durch die

kollaborative und komparative Analyse von Sprachlandschaften. Theoretische Positionen und Forschungsbefunde dazu werden in den beiden folgenden Kapiteln erläutert.

1.2 Mehrsprachigkeitsbewusstheit Lernender und Lehrender

Auf die Bedeutung einer Förderung von *language* bzw. *teacher language awareness* ist bereits vielfach hingewiesen worden (Andrews, 2008; Breidbach, Elsner & Young, 2011; Budde, 2016; Gnutzmann, 2010). Der deutsche Begriff der Sprach(en)bewusstheit, der einen Plural integriert, betont dabei ein Verständnis dieses Konzepts im Sinne einer (*critical*) *multilingual language awareness* (vgl. García, 2016; Morkötter, 2005; Vetter, 2008), die uns vor dem Hintergrund zunehmender Migrationsbewegungen, individueller bzw. lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und der damit verbundenen Chancen und Herausforderungen für zukünftige Sprachlehrende essentiell erscheint.

Das sehr vielschichtige Konzept der *language awareness* ist bislang je nach Erkenntnisinteresse oder Verwendungszusammenhang unterschiedlich akzentuiert worden (Fairclough, 1992; Gnutzmann, 2010; Hawkins, 1987; James & Garret, 2013a/1992). Es lassen sich eher sprach(lern)bezogene Perspektiven von Konzeptualisierungen unterscheiden, die vor allem die soziokulturell-politische Dimension betonen (Frijns et al., 2018, S. 97). Anknüpfend an letztere Schwerpunktsetzung, scheint auch aus unserer Sicht ein Fokus auf die einzelnen von James & Garret (2013a/1992) postulierten Domänen von *language awareness* (der affektiven, sozialen, politischen, kognitiven und performativen Domäne) aus einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive sinnvoll (vgl. auch Fernández Ammann, 2015; Breidbach et al., 2011; Budde, 2016). Dies betrifft auf der affektiven Ebene z. B. die Einstellungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit und die Herausbildung von Sensibilität für gesellschaftliche sowie individuelle Mehrsprachigkeit. Eng damit verbunden ist die soziale Ebene, die u. a. die Erziehung zur Toleranz gegenüber sprachlichen Minderheiten, die kritische Reflexion von Prestigevorstellungen in Bezug auf bestimmte Sprachen in bestimmten Kontexten sowie Aspekte interkulturellen Lernens umfasst. Die politische Dimension bezieht sich auf die Entwicklung einer *critical language awareness* (Fairclough, 1992) und zielt u. a. darauf ab, Mechanismen der Benachteiligung durch Sprache bewusst zu machen, Sprachgebrauch als Ausdruck von Machtverhältnissen zu reflektieren oder die potentiell manipulative Wirkung von Sprache zu analysieren (vgl. Gnutzmann, 1997; 2010). Auf der kognitiven Ebene können in einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Sinne die Kulturgebundenheit von Sprache thematisiert oder Sprachvergleiche angestellt werden, um ein Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen zu entwickeln. Die performative Dimension „legt einen positiven Zusammenhang zwischen Wissen und Können nahe, stützt also die Annahme, dass deklaratives zu prozeduralem Wissen werden kann“ (Gnutzmann, 2010, S. 118).

Vor diesem Hintergrund erachten wir die Bewusstmachungs- und Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Sprachverwendung (Ebene des Wissens über Sprach(e)/-wahlmöglichkeiten) und die tatsächlichen sprachlichen Praktiken während des Projekts (Performanz) als einen möglichen Initiator von Mehrsprachigkeitsbewusstheit. Dabei kommt zum Tragen, dass die gängige Aufteilung der Sprachverwendung nach dem Tandemprinzip (50%-50% sowie eine Sprache zu einer Zeit) die Sprachenrepertoires der Lernenden nicht immer zur vollen Entfaltung bringt und vielmehr Prozesse des *translanguaging* greifen (García & Li, 2014), die v. a. auf das Erreichen des Projektzieles fokussieren und dabei Sprache(n) eher als Mittel zum Zweck als zum Selbstzweck zum Einsatz kommen.

Sprach(en)bewusstheit gilt zum einen als eine zu erwerbende Kompetenz von Fremdsprachenlernenden (vgl. KMK, 2012, S. 12), zum anderen wird vielfach auf die Bedeutung von *Language Awareness* für Sprachlehrende hingewiesen: „*Language awareness begins with teacher awareness*“

(James & Garrett 2013b/1992, S. 21). Auch De Florio-Hansen (1997, S. 152) stellt fest, dass Fremdsprachenlehrende die Sprachenbewusstheit ihrer Schüler*innen nur dann entwickeln können, wenn sie selbst diesbezügliche Erfahrungen während ihres Studiums gemacht haben. García (2016) schlägt vor, die Ausbildung von kritischer Mehrsprachigkeitsbewusstheit in die Lehrendenbildung zu integrieren. Der zunehmenden Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen Rechnung tragend sollen Lehrende „(1) *an awareness of plurilingualism and appreciation of linguistic tolerance, and its merits for democratic citizenship* and (2) *an awareness of the histories of colonial and imperialistic oppression that has produced the plurilingualism in society*“ (ebd., S. 6) entwickeln. García hat daher ein Curriculum für zukünftige Lehrpersonen konzipiert und erprobt, das u. a. das Erstellen einer Ethnographie von Sprachgemeinschaften und die soziolinguistische Untersuchung von *linguistic landscapes* vorsieht. Die datengeleitete Auseinandersetzung mit Sprachen und Sprechenden im eigenen Umfeld der Studierenden dient dabei dem Ausbau sozialer, politischer und ökonomischer Bewusstheit über Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken (ebd., S. 12). Dieser Ansatz wurde für das vorliegende virtuelle Austauschprojekt aufgegriffen und um eine kontextkomparative Dimension erweitert.

Was unter Sprachlandschaften zu verstehen ist und welche Potenziale sie für den Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenlehrer*innenbildung bereithalten, erläutert der kommende Abschnitt.

1.3 *Linguistic Landscapes* in Fremdsprachenunterricht und Lehrendenbildung

Der inhaltliche Fokus des LiLLA-Projekts richtet sich auf das Konzept der *linguistic landscapes* (LL, dt.: Sprachlandschaften), worunter die Gesamtheit der statischen und nicht-statischen sprachlichen Zeichen im öffentlichen Raum als Spiegel sozialer und kultureller Realität subsumiert wird, also z. B. Verbotsschilder, Straßenschilder, Werbung, Informationsschilder, Graffiti, Protestmanifestationen uvm. (vgl. für Definitionen Gorter, 2018; Landry & Bourhis, 1997). Sprachlandschaften wurden bislang vornehmlich soziolinguistisch oder diskursanalytisch untersucht: “The dynamic field of Linguistic Landscapes attempts to understand the motives, uses, ideologies, language varieties and contestations of multiple forms of ‘languages’ as they are displayed in public spaces.” (Linguistic Landscape: An International Journal, 2015, o.S.). Ein Schwerpunkt liegt dabei in der Erforschung der Verteilung und Funktionen von Sprache(n) an multilingualen Orten (im deutschsprachigen Kontext z. B. Pappenhagen et al., 2013), wobei einige Studien auch über den urbanen Raum hinausgehen und z. B. virtuelle Orte (Cyberscape bei Ivkovic & Lotherington, 2009) betrachten.

Auch im zweit-/fremdsprachendidaktischen Zusammenhang findet das Thema seit ca. einer Dekade verstärkt Beachtung. Sprachlandschaften stellen aus der Sprachlehr-/lernperspektive betrachtet authentischen, kontextualisierten Input dar, der Teil eines umfassenderen sozialen Kontextes ist (Gorter & Cenoz, 2008). Untersuchungen fokussieren dabei v. a. die lernendenseitige (eher bedeutungs- und formfokussierte) Rezeption schriftlicher multimodaler „Sprach-Bild-Texte“ (Badstübner-Kizik & Janíková 2018, S. 10), wie die Studien von Ballweg (2018), Chern & Dooley (2014), Leung & Wu (2012) oder arbeiten darüber hinausgehende Potenziale hinsichtlich der Entwicklung von *language, media* und *culture awareness, critical literacy* oder *symbolic competence* (Badstübner-Kizik & Janíková 2018; Hátoss, 2019; Hewitt-Bradshaw, 2014; Janíková, 2018; Rowland, 2013; Schiedermaier, 2015) heraus. In der Regel sind derartige Projekte aus Gründen der Kontexteinbettung an den physischen Ort gekoppelt, wo die Zielsprache erworben wird.

Der digitale Austausch zu Sprachlandschaften aus dem jeweiligen zielsprachigen Kulturraum mittels bilingualer Lernendenkooperation erfolgte erstmals durch Malinowski (2010). Das Korpus von <https://doi.org/10.18452/22334>

Englisch-Koreanisch mono- und bilingualen Schildern, Werbetafeln und Postern aus Kalifornien und Süd-Korea wurde auf einer Webseite zugänglich gemacht und die Fundorte in Google Maps verlinkt (Geo-Tagging). Darauf aufbauend erfolgte die Kommentierung der Aufnahmen durch die Lernenden an beiden Standorten innerhalb eines Online-Diskussionsforums. Der Autor (ebd., S. 206) weist zurecht darauf hin, dass das virtuelle Erschließen physisch existenter Orte zu einer Dekontextualisierung führen kann: „[...] the uncritical use of these technologies is seen as detrimental to authentic and agential engagement with the living city, just as it is inimical to the nuanced study of language“ (ebd., S. 201). Das hier vorgestellte Projekt hat daher den Fokus auf die Dokumentation physischer Sprachlandschaften und den virtuellen Austausch dazu gelegt.

Im Rahmen des LiLLA-Projekts wurde durch das (sprachlich-kulturell komparative) Erkunden von Sprachlandschaften insbesondere das Anbahnen von Sprach(en)bewusstheit im Sinne einer Sensibilisierung für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (siehe 1.2) angestrebt. Es orientierte sich dafür am didaktischen Konzept von Malinowski (2015), der für die Integration von LL in das Fremdsprachenlernen Lefebvres triadisches Raummodell (1991) adaptiert hat und dabei auf einen methodischen Vorschlag von Trumper-Hecht (2010) zurückgreift, um damit die soziale Konstruktion von Raum in und durch Sprachlandschaften zu vermitteln. Das Modell unterscheidet *conceived spaces* (Repräsentation von LL in öffentlichen Dokumenten), *perceived spaces* (physische Dimension der LL) und *lived spaces* (Erfahrung des Raumes durch sich in ihm aufhaltende Personen). Aus unterrichtspraktischer Perspektive bedeutet dies, dass Lernende:

1. LL beobachten und dokumentieren (*perceived space*), v. a. durch das Dekodieren von Sprache, Symbolen und anderen LL-Elementen,
2. LL interpretieren und Texte rezipieren bzw. produzieren (*conceived space*), v. a. durch kritisches Lesen und Analysieren/Vergleichen von Texten sowie
3. eigene Reaktion oder die von anderen bzgl. LL explorieren (*lived space*), v. a. durch Erfassen der Erfahrungen und Perspektiven lokaler Akteure.

Die Adaption dieses Dreischritts für das LiLLA-Projekt und weitere Angaben zur Durchführung des Projekts werden in Kapitel 2 genauer erläutert.

Aus den bisherigen Ausführungen zum Spannungsfeld der Herausbildung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit in virtuellen Austauschprojekten, die *linguistic landscapes* zum Gegenstand haben, ergeben sich die folgenden zwei Forschungsfragen:

- 1) Welche Sprachverwendungspraktiken realisieren Studierende während eines bilingualen virtuellen Austauschprojektes?
- 2) Wie trägt ein VEP zu Sprachlandschaften zur Entwicklung bzw. Förderung von (kritischer) Mehrsprachigkeitsbewusstheit bei?

2. LiLLA: ein virtuelles Austauschprojekt

Das virtuelle Austauschprojekt LiLLA fand von März bis Juni 2019 statt und erstreckte sich insgesamt über einen Zeitraum von ca. 11 Wochen. Es erfolgte hierbei ein Austausch zwischen Studierenden des 3. Studienjahres im Deutschstudiengang der Universität Auckland und Englisch-Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig. Es wurde angeregt, dass die Projektsprachen nach dem Tandemprinzip paritätisch sowohl Deutsch als auch Englisch sind. Im Sinne eines *technology-enhanced project-based language learning* Ansatzes (Dooly Owenby & O'Dowd 2018, S. 24) bestand die Projektaufgabe darin, in binationalen Teams von zwei bis drei Studierenden (wobei mindestens eine Person pro Standort

vertreten sein musste), Sprachlandschaften an beiden Projektstandorten foto- oder videografisch zu dokumentieren und kollaborativ zu analysieren. Unterstützt wurde dieser Arbeitsprozess durch Hinweise zu möglichen Analysekategorien sowie durch spezifische Fragestellungen (s. Tabelle 1). Die Ergebnisse der komparativen Analysen sollten anhand eines gemeinsam erarbeiteten multimedialen Posters (Projektprodukt) dargestellt und präsentiert werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte und den Projektverlauf an beiden Standorten.

Für die Leipziger Lehramtsstudierenden ergab sich durch das Projekt ein erfahrungsbasiertes Lernszenario, das neben der tatsächlichen Erfahrung einer virtuellen Projektarbeit (vgl. zweite Spalte, Tab. 1) wiederkehrende Phasen angeleiteter Reflexion beinhaltet (vgl. dritte Spalte, Tab. 1).

Universität Auckland		Universität Leipzig
		<i>Perspektive angehender Lehrpersonen</i>
	<i>Teilnehmendenperspektive</i>	
STEP 1	Lead-in: Vorstellung der Projektaufgabe (inhaltlich und organisatorisch), Hinführung zum Thema <i>linguistic landscapes</i>	Seminarinhalte: Virtuelle Austauschprojekte im TEFL-Kontext: Erfahrungen, Schritte, Potenziale und Herausforderungen, Nutzung von Medien
STEP 2	Getting in touch: Kennenlernen der Projektpartner*innen mittels einer Videonachricht (zufällige Gruppenbildung, 1 Person aus AKL und 1-2 Personen aus LPZ)	
STEP 3	Planning the project: Gemeinsame Planung des Projekts (Sprachverwendung, Arbeitsschritte, Termine, Aufgabenverteilung, mögliche Themen etc.)	
STEP 4	Task Phase 1 (Research): Durchführung des Projekts in einem zyklischen Prozess: <ul style="list-style-type: none"> - Sammeln/Dokumentieren und Teilen sprachlicher Zeichen - Individuelle bedeutungerschließende Interpretation - Kollaboratives Aushandeln von Bedeutungen bzw. Vergleich unterschiedlicher Deutungsweisen, Finden von Kategorien / Themen - Ggf. weitere Runden des Sammelns und Teilens Task support: Kriterien zu Analyse von Sprachlandschaften: <ul style="list-style-type: none"> - Typ/Art von Sprachlandschaft, (kontextspezifische) Inhalte, Adressaten, Sprache, Form, Vergleich LPZ-AKL, sonstige Auffälligkeiten 	Führen eines Logbooks: <i>Task: Document your perception of the working process in the project. Ask yourself: What is going well? What is causing problems? Why is that? What would I need to bear in mind when doing a project like that at school?</i>

Universität Auckland		Universität Leipzig	
		Teilnehmendenperspektive	Perspektive angehender Lehrpersonen
Impulse / weiterführende Fragen:			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Who is the sign made for? Who is being addressed (who is NOT)? Who will understand / not understand it? What questions/ thoughts does it provoke? What might be interesting looking at the sign from an outsider's perspective?</i> 			
STEP 5	Task Phase 2 (Production): Gemeinsame Erarbeitung eines multimedialen Projektprodukts (digitales Poster bzw. Präsentation) Verfassen eines Projektberichts (1000 Wörter) in der Zielsprache Deutsch		
STEP 6	Task Phase 3 (Presentation): Mündliche Präsentation des Endprodukts in der Zielsprache im Rahmen des jeweiligen Seminars Schriftliches Feedback durch die Kursteilnehmenden	Reflexion: Wie wurde die Präsentationssitzung (<i>gallery walk, feedback</i>) wahrgenommen?	
STEP 7	Evaluating and Reflecting: Evaluation des Austauschprojekts in Form eines Online-Fragebogens	Wahrnehmung und Reflexion: <ul style="list-style-type: none"> - Diskussion individueller Wahrnehmungen in Hinblick auf: <i>team work & communication, content & project topic, task design & instructions, presentation & overall reflection</i> - Rückbindung an anfangs erarbeitete Potenziale und Herausforderungen - Erstellung einer Handreichung für VEPs im Schulkontext 	

Tabelle 1: Projektverlauf

3. Design-Based Research

3.1 Teilnehmende

An der Universität Leipzig war das Projekt in das zweite fachdidaktische Modul der Anglistik eingebettet, welches die Lehramtsstudierenden i. d. R. im 6. Semester belegen und fand im Rahmen des Seminars *TEFL: From Theory to Practice* statt. Die 39 Teilnehmenden in LPZ studierten Lehramt an Gymnasien, Oberschulen, Sonder- sowie Wirtschaftspädagogik. In Auckland war das Projekt im Kurs „German 301“ (entspricht dem GeR-Level B2.1) mit 20 Teilnehmenden verankert. Das Curriculum dieses Kurses enthält die Themen „Medien“ und „Städte“, sodass die Anschlussfähigkeit an den Projektinhalt gegeben war. Benotete Prüfungsleistungen (AKL) waren das Projektprodukt, gekoppelt an einen schriftlichen Projektbericht sowie eine fünfminütige mündliche Präsentation des Projektprodukts.

Während auf der Leipziger Seite die überwiegende Zahl der Teilnehmenden Deutsch als Erstsprache sprachen (2 von 39 Personen waren russische Muttersprachler*innen), war die Studierendenschaft in Auckland sprachlich heterogener zusammengesetzt. Ihr Sprachenrepertoire umfasste neben dem Englischen Vietnamesisch, Mandarin, Japanisch, Koreanisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Niederländisch, Russisch, Te reo Māori und Hebräisch.

Seitens der Projektleitung lag in Leipzig eine Trennung zwischen Kursleiterin und Forscherin vor, während in Auckland beide Funktionen in einer Person vereint waren. Mit dieser Rollendopplung wurde bewusst umgegangen und die Transparentmachung möglicher Interessenkonflikte oder Vorannahmen durch das Festhalten der Lehr- und Forschungsentscheidungen in Gesprächs- und E-Mail-Protokollen sowie Forschungstagebüchern angestrebt.

3.2 Die Studie

Das Projekt gestaltete sich einem *design-based research* Ansatz (DBR) folgend als zyklischer Prozess mit dem Ziel „sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann, 2017, S. 50; s. a. Euler, 2014; McKenney & Reeves, 2019). DBR integriert dabei verschiedene etablierte empirische Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse, um den Prozess formativ und ggf. summativ zu evaluieren und auszuwerten. Neben der Empirie arbeitet DBR mit vielfachen theoretischen Bezügen, indem Interventionen in die bestehende pädagogische, didaktische oder psychologische Erkenntnislage eingebettet werden (Reinmann, 2017, S. 51). Kernstück des Ansatzes ist die Gestaltung (*design*) einer Intervention (Lehr-Lernkonzepte, Lernumgebungen, Lehr-Lernmaterialien, Werkzeuge etc.), die schrittweise entwickelt, erprobt und evaluiert wird. In einem Prozess mit mehreren Schleifen wird das Design weiterentwickelt und verfeinert, um es dann erneut zu erproben und zu evaluieren (Euler, 2014).

Die erste Erprobung des LiLLA-Projekts fand im Sommersemester 2019 statt, weitere Durchgänge sind geplant. Die formative Evaluierung des ersten Projektzyklus basierte auf den in Tabelle 2 aufgeführten Daten.

Datenart	AKL	LPZ
Forschungstagebücher/ Gesprächs- und E-Mail- Protokolle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notizen der Kursleiterin / Forscherin A ▪ Notizen der Assistentin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notizen der Kursleiterin ▪ Notizen der Forscherin B
Produkte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kollaborative Projektprodukte (P): 21 digitale Poster bzw. Präsentationen ▪ 21 Projektberichte (à ca. 1000 Wörter) (B) ▪ 21 videografierte mündliche Projektpräsentationen (PP) 	
Befragung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 21 Fragebögen am Ende des Projekts mit offenen und geschlossenen Fragen (FB/AKL) ▪ Ein Fokusgruppeninterview mit fünf Teilnehmenden (FG) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 37 Fragebögen am Ende des Projekts mit offenen und geschlossenen Fragen (FB/LPZ) ▪ Reflexionsnotizen aus der abschließenden Seminarsitzung

Tabelle 2: Datenkorpus erster Projektzyklus

Um die eingangs formulierten Forschungsfragen dieser Teilstudie zu beantworten, wurden folgende Daten ausgewählt und analysiert: die Fragebogendaten der Leipziger sowie der neuseeländischen Studierenden (FB), ein Fokusgruppeninterview mit fünf neuseeländischen Studierenden (FG), die kollaborativ erstellten Projektprodukte der LiLLA-Teams (P) sowie die Projektberichte (B) und Projektpräsentationen der neuseeländischen Studierenden (PP)¹. Da die Begleitforschung zum Projekt einem *design-based research* Ansatz folgte, d. h. die Art und Weise einer effektiven Gestaltung eines solchen Austauschprojekts von empirischem Interesse war, wurde der Fragebogen vorrangig für den Zweck formativer Evaluation konzipiert. Spezifische Erkenntnisinteressen, wie z. B. die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit wurden daher nicht mit separaten Items berücksichtigt, wobei jedoch die Antworten der Teilnehmenden auf die übrigen gestellten Fragen auch Aussagen zu diesem Aspekt enthielten.

Die erste Forschungsfrage hinsichtlich des Sprachgebrauchs im LiLLA-Projekt wurde auf der Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung der Fragebogendaten der deutschen sowie der neuseeländischen Studierenden sowie des Fokusgruppeninterviews (AKL) beantwortet. Dafür wurde das Material qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Es erfolgte eine deduktiv-induktive Kategorienbildung (Kuckartz, 2012, S. 69), die zunächst die Fragebogenitems (FB) und Leitfragen (FG) mit Bezug zur Forschungsfrage als Ausgangspunkt nutzte, um diese dann induktiv zu erweitern und zu differenzieren. Dabei wurden vier Kategorien in Bezug auf den Sprachgebrauch ermittelt, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erfolgte auf der Basis einer explorativ-interpretativen Dokumentenanalyse der kollaborativen Projektprodukte (P), der videografierten Präsentationen (AKL/PP) sowie der dazugehörigen Berichte (AKL/B). Der Fokus wurde bei der

¹ Die Datenquellen werden im Ergebnisteil wie folgt gekennzeichnet: Datenart (P/PP/R/FB/FG), Nummer bzw. Pseudonym der Teilnehmenden (P) oder der Gruppe (G), Ort (LPZ/AKL), Zeitmarke (bei mündlichen Daten).

Datenauswertung darauf gelegt, wie die Studierenden durch die vergleichende Auseinandersetzung mit den *linguistic landscapes* an beiden Standorten für Sprachenvielfalt und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in vermeintlich monolingualen Ländern sensibilisiert wurden.

4. Ergebnisse

4.1 Mehrsprachigkeitsbewusstheit durch Sprachwahl und -verwendung

Für die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit auf der Performanzebene erscheint zunächst die gruppenspezifische Sprachwahl und -verwendung im Projekt bemerkenswert. Dies basiert auf der Annahme (s. Kap. 1.2), das Wissen über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Praktiken die Sprachperformanz in mehrsprachigen Kommunikationssituationen (positiv) beeinflusst. Das aktive Erleben und Reflektieren von Mehrsprachigkeit als Sprachverwendungs(aushandlungs)prozess stellt unseres Erachtens einen ersten Schritt zur Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit dar. Obwohl anfangs eine paritätische Sprachwahl und -verwendung nach dem Tandemprinzip empfohlen wurde, kam dieses in der Praxis nicht in allen Teams zur Anwendung. Es ließen sich vielmehr vier vorläufige Muster der Sprachverwendung aus den Befragungsdaten rekonstruieren:

(1) Zielsprachenmodell:

Jede*r benutzte produktiv konsequent die von ihm/ihr zu lernende Zielsprache und war dadurch rezeptiv mit der jeweiligen anderen Sprache involviert:

This was fun! I only used German and they only used English, and we corrected each other when we made mistakes. (FB_P09/AKL)

Diese Vorgehensweise übernahmen v. a. Gruppen, deren Sprachkompetenz in der Zielsprache vergleichbar war und wo sich die Teammitglieder mit dem gleichzeitigen Verwenden beider Sprachen bei der schriftlichen oder mündlichen Interaktion gut arrangieren konnten.

(2) Zeitbezogenes Sprachwechselmodell:

We alternated between speaking in German and English each week. It was helpful for speaking practice and understanding too. (FB_P02/AKL)

Dieses Wechselmodell entspricht dem traditionellen 50-50%-Muster des Tandemlernens, bei dem paritätisch für eine vorher festgelegte Zeit ausschließlich die jeweilige Zielsprache verwendet wird. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass sowohl rezeptiv als auch produktiv in der Zielsprache agiert wird, unabhängig vom jeweiligen Sprachniveau der Teilnehmenden. Es kann daher als Modell beschrieben werden, das gleichberechtigt, jedoch wenig flexibel ist. Sobald ein Sprachwechsel nur noch nach dem Kriterium der Zeit vollzogen wird, könnte dies als restriktiv wahrgenommen werden, da dadurch unmittelbare sprachliche Bedürfnisse in der Interaktion außer Acht gelassen werden und das Sprachenrepertoire der Teilnehmenden nicht voll ausgeschöpft wird.

(3) Themenbezogenes Sprachwechselmodell:

Dieses Modell beschreibt die Sprachwahl nach dem thematischen Prinzip, d. h. wenn es um deutsche Sprachlandschaften ging, kam Deutsch zum Einsatz und umgekehrt:

With our partner we agreed on using German when talking about the pictures from Germany and English concerning the NZ sings. Since you don't always get to practice and develop your oral language skills during your studies, this was a good opportunity to speak English more actively again. [...] In addition, the project created a really realistic situation in which language exchange takes place. (In contrast to the

seminar situation, for example, where both partners actually speak German as their mother tongue, but you still talk in English). (FB_P22/LPZ)

Dieses planvolle wie auch flexible inhaltsbasierte Vorgehen wurde von nur einer LiLLA-Gruppe umgesetzt. Es kann aufgrund seiner Situationsspezifität als ein innovatives Modell bilingualer Kollaboration betrachtet werden, da die Gruppenmitglieder hier die Sprachwahl an das Thema bzw. die kulturellen Praktiken, die anhand eines bestimmten sprachlichen Zeichens diskutiert wurden, koppelten. Dadurch wurde – ggf. unbewusst – deren gegenseitiger Verwobenheit Rechnung getragen und sprachlich-kulturelles Verstehen multimodal unterstützt.

(4) Adaptives Modell:

Dieses Modell beschreibt das Vorgehen jener Teams, in denen die Sprachenwahl an die Bedürfnisse und kompetenzbezogenen Präferenzen einzelner Teilnehmer*innen angepasst wurde. Es kam in ca. einem Drittel der Gruppen zum Einsatz. Die Daten zeigen hier, dass innerhalb dieser Kategorie unterschiedliche Ansätze verfolgt wurden. In einigen Gruppen wurde ein flexibles *code-switching* beschrieben, das unmittelbar auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden reagierte:

It was also very interesting that the communication could work very well because you could communicate in both languages. If our partner didn't understand something in German, we explained it again in English and vice versa. (FB_P22/LPZ)

In manchen Gruppen, in denen Englisch seitens der Teammitglieder in Auckland ebenfalls nicht die L1 darstellte, wurde direkt nach Projektbeginn Englisch als *lingua franca* gewählt. Andere Gruppen passten ihre Sprachwahl sukzessive an, sobald die Niveaudifferenzen zu Kommunikationsverzögerungen oder -schwierigkeiten führten:

It was definitely harder to communicate in German with actual German people my own age [...]. I found that we would automatically switch to English once conversation I'd [sic] flowing, although one of my partners was very considerate and would always ask whether I'd rather speak in German instead. What we established was we would talk in German one day, then English the next and so on. This only happened for the duration of getting to know each other. Once we started analysing, English was predominantly used since I personally found it easier to spontaneously converse in English. (FB_P01/AKL)

Für die Mehrheit der Gruppen, die sich auf eine Sprache einigten, setzte sich Englisch als Gruppensprache durch. Nur in einem Fall fiel die Wahl auf Deutsch:

It was all German for me. There was no English at all. Even though she wanted to learn English, I don't know. It was like all German. Which was good for me, but I guess not for her." (FG_Cova/ 00:16:52)

Dieses Zitat aus dem Fokusgruppeninterview zeigt, dass die Sprachwahl einerseits durch die ungleich verteilte Präferenz einzelner Gruppenmitglieder, die Zielsprache zu nutzen und damit weiterzuentwickeln, motiviert war. Andererseits kommt in den Daten auch das Bewusstsein der kompetenteren Sprecher*innen darüber zum Ausdruck, den Teilnehmenden mit einer geringeren Zielsprachkompetenz durch die Sprachwahl gezielt die Möglichkeit einzuräumen, diese zu üben, auch wenn dadurch eigene Lernziele ggf. zurückgestellt werden mussten:

I was happy to talk in English but I got the impression they didn't want to / maybe they were prioritising my German learning. (FB_P08/AKL)

Dies zeigt, dass das Prinzip der Reziprozität in einem VEP verhandelbar ist und individuellen Annahmen zum Nutzen und zur Gleichheit bei der Sprachverwendung unterliegt. Gegenseitigkeit muss sich, wie die Daten zeigen, nicht durch die paritätische Aufteilung von Sprechanteilen vollziehen, sondern kann individuell, situationsangemessen und flexibel gestaltet werden.

Wir versuchten einen Ausgleich zu schaffen zwischen deutsch und englisch, damit beide Seiten davon profitieren konnten. Schlussendlich jedoch haben wir aber mehr Englisch geredet, da es speziell in der Analyse und Auswertung zu sprachlichen Schwierigkeiten kam bei unserer Partnerin und es einfacher für uns alle war, sich in Englisch zu unterhalten. Dennoch versuchten wir Deutsch zu integrieren, wann immer es möglich war bzw. Fragen von unserer Partnerin aufgetreten sind. (FB_P14/LPZ)

Während diese Aspekte in einigen Gruppen laut der Befragungsdaten explizit angesprochen wurden, scheinen sie in anderen nicht offen artikuliert worden zu sein. Die Sprachwahl vollzog sich in diesen Fällen vermutlich ungesteuert und gewissermaßen effizienzorientiert aus der Notwendigkeit heraus, ein gemeinsames Projektprodukt kreieren zu müssen.

Zum Teil wurde auf Leipziger Seite angemerkt, dass der Sprachkompetenzzuwachs im Englischen ausblieb, die Projektkommunikation daher aber eine unmittelbarere Übernahme der Sprachlehrendenperspektive ermöglichte:

We had to help her a lot in writing and speaking without gaining much knowledge ourselves. It was nice to feel that we could help our partner to improve in the German language though. (FB_P16/LPZ)

Helping the other party with their language could be a good training for future teachers. They could practice to correct students' texts. (FB_P06/LPZ)

4.2 (Kritische) Mehrsprachigkeitsbewusstheit auf gesellschaftlicher Ebene

Die Analyse der Produktdaten ergab, dass es den Projektteilnehmenden gelang, Mehrsprachigkeitsbewusstheit aus soziokulturell-politischer Perspektive (vgl. Kap. 1.2) auf zwei Ebenen zu entwickeln:

1) Wahrnehmung und Reflexion:

mehrsprachige Schilder dokumentieren und reflektieren, und dabei z. T. im kritischen Sinne zugrundeliegende gesellschaftliche und (sprachen)sozio-politische Zusammenhänge aufdecken und ggf. auch hinterfragen,

2) Ko-Konstruktion / Kollaboration / Komparation:

in einen bedeutungsvermittelnden und kollaborativ-vergleichenden Austausch über die dokumentierten Sprachlandschaften an beiden Standorten treten.

Im Hinblick auf die erste Ebene gelang es den Studierenden, mehrsprachige Praktiken in den Sprachlandschaften der jeweiligen Städte wahrzunehmen und zu dokumentieren, z. B. auf öffentlichen zweisprachigen Schildern (s. Abb. 2), städtischen Hinweisschildern auf Müllbehältern oder handgeschriebenen Graffiti auf Universitätstoiletten (s. Abb. 1). Die Projektprodukte machten deutlich, dass die Schilder die Grundlage für vielfältige Diskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit bildeten, da z. B. Fragen in Hinblick auf öffentliche Sprachenpolitik, inoffizielle mehrsprachige Protestmanifestationen, die Präsenz und Verteilung von Minderheitensprachen in mehrsprachigen Gemeinschaften und die Verwendung von Englisch als *lingua franca* aufgeworfen wurden.

Abbildung 1 zeigt ein Beispiel für die Fähigkeit der Studierenden mehrsprachige Praktiken auf informeller Ebene zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Aussage, dass es „Zeichen in vielen verschiedenen Sprachen [gibt]“, zeigt, dass die Analyse hier auf eine deskriptive Darstellung der vorgefundenen Praktiken begrenzt ist und keine weiterreichenden Reflexionen zu diesen Beobachtungen enthält, wie es z. B. in Abbildung 2 der Fall ist.

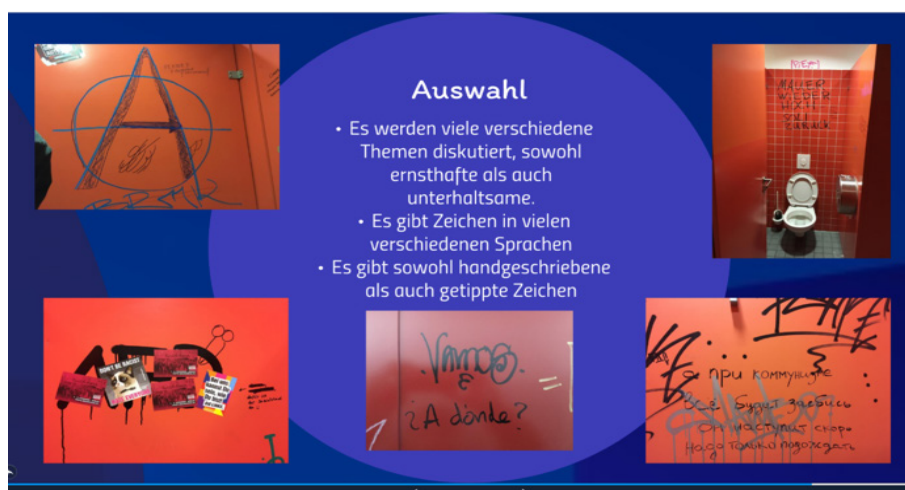


Abbildung 1: Mehrsprachige Graffiti auf den Universitätstoiletten (LPZ, P_G07)



Abbildung 2: Schild mit bilingualen Elementen an der Universität Auckland (P_G12)

Diese Abbildung zeigt ein zweisprachiges Schild, das Studierende in Auckland dokumentierten und mit ihren Leipziger Partner*innen teilten. Dabei wurden im Projektprodukt die Fragen nach der selektiven Übersetzung einzelner Elemente des Schildes und die Sprachenwahl für diese Übersetzung aufgeworfen. Die Technik des Fragenstellens zu unbekannten (mehrsprachigen) Aspekten in den dokumentierten Sprachlandschaften, wie es im *task support* (vgl. weiterführende Fragen / Tabelle 1) vorgeschlagen wurde, übernahmen nur einige Gruppen. Für diese erwies sich dieses Verfahren jedoch als hilfreich, um vor allem kritische Denkprozesse anzuregen.

Im Hinblick auf die zweite Ebene der Mehrsprachigkeitsbewusstheit – das bedeutungsvermittelnde Vergleichen von bi- oder multilingualen Schildern an beiden Standorten – gilt ebenso, dass dieser Austausch als Impuls zum Aufdecken (u. ggf. kritischen Hinterfragen) von Funktionen, Sprachregimen (Busch, 2012) und amtlicher Sprachenpolitik in beiden Städten diene.

Im folgenden Beispiel wird gezeigt, wie eine Projektgruppe mehrsprachige Schilder gleicher Art vergleichend gegenüberstellte:



Abbildungen 3/4: Mehrsprachige *linguistic landscapes* in der Gastronomie (P_G01)

Ausgewählt wurden hier Sprachlandschaften in der Gastronomie, wobei links im Bild die Aufnahme aus Leipzig und rechts die Aufnahme aus Auckland zu sehen ist. Im Projektprodukt sind Links zu Videos, Webseiten oder Instagram-Konten mit Hintergrundinformationen zu den vermutlich anvisierten Zielgruppen, den Fundortspezifika und der Funktion der mehrsprachigen Aufschriften hinterlegt. In der Projektpräsentation merkte das neuseeländische Gruppenmitglied entsprechend an, dass sich diese Aufschriften im Bild links im Gegensatz zum Bild rechts nicht vornehmlich an die Sprechenden der vorgefundenen Migrationssprachen richten, sondern an die möglicherweise monolingualen Vertreter*innen der in diesen Stadtteilen ansässigen Mehrheitsgesellschaft: „...so dass diese Leute denken: Aha! Da ist eine asiatische Sprache. Das ist authentisch! Das gleiche für die arabische Sprache hier, also sie [die Projektpartner*innen, Anm. d. Autorinnen] haben erklärt, dass dieses Restaurant findet man in einem Teil von Leipzig, in dem es nicht viele arabische Leute gibt“ (PP_MENA_38:46). Diese Einsichten konnten primär durch die im Projekt angelegte kooperative Bedeutungsaushandlung und soziokulturelle Kontextualisierung der vorgefundenen Sprachlandschaften erzielt werden. Das folgende Beispiel gibt einen Einblick in die auch visuell festgehaltene dialogische Ausgestaltung dieses Prozesses:

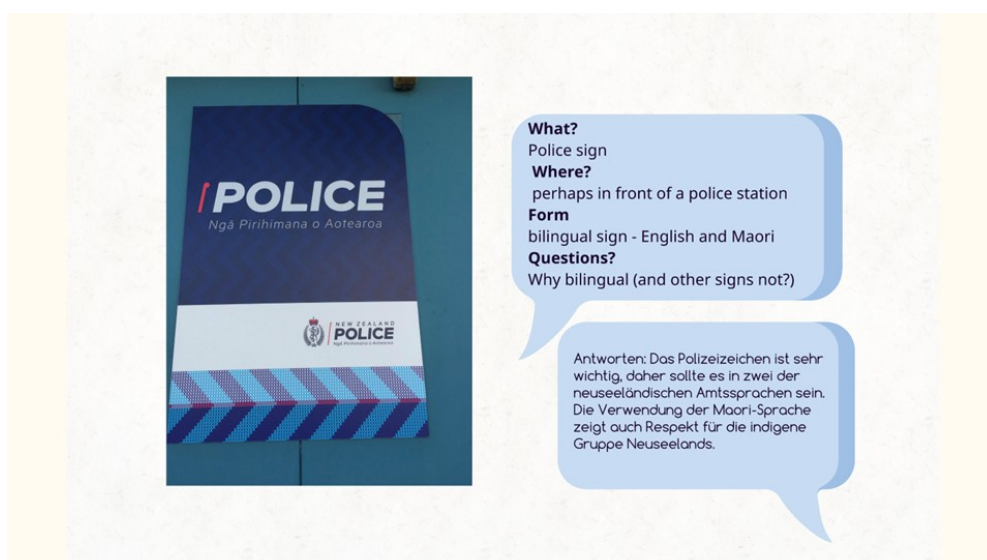


Abbildung 5: Dialog zu bilinguaalem amtlichem Schild in Auckland (P_G02)



Abbildung 6: Dialog zu bilinguaem Banner zu Müllentsorgung in Auckland (P_G02)

In der oberen Sprechblase des Projektproduktes wird von Leipziger Seite jeweils die Frage aufgeworfen, warum ein amtliches Schild an einer Polizeiwache oder auf einem Banner zur Müllentsorgung bilingual verfasst sei. Von neuseeländischer Seite erfolgt daraufhin ein Kommentar zur Sprachenpolitik des Landes, wonach alle amtlichen Schilder bilingual Englisch – Te reo Māori zu verfassen sind. In einer weiteren Anmerkung wird dies mit der Kulturgeschichte des Landes begründet, in der Te reo Māori als autochthone Minderheitensprache klassifiziert wird, die durch ihre amtliche Verwendung Anerkennung und Förderung erfährt. Zudem wird als Grund für die Bilingualität auch mit der Häufigkeit der Nutzung dieser Sprache argumentiert. Während die Dialogizität der Bedeutungsaushandlung in diesem Beispiel sehr deutlich wird, lässt dieses Produkt leider eine Gegenüberstellung mit vergleichbaren Sprachlandschaften in Leipzig vermissen, was der Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit an beiden Standorten vermutlich noch zuträglicher gewesen wäre.



Abbildung 7: Vergleich von Mehrsprachigkeit in Leipzig (links) und Auckland (rechts) (P_G05)

In einer kritischen Reflexion, die die Ebenen 1 und 2 der Mehrsprachigkeitsbewusstheit miteinander verbindet, gelingt dieser Schritt beispielsweise der Studentin GANO, die in ihrem Projektbericht folgende Einsicht zum Bilingualismus in Neuseeland dokumentiert:

Im Allgemeinen, Neuseeland fehlt Zeichen auf Maori. [...] Wie man kann im Foto (4) sehen, die Anwesenheit von Englisch ist sehr dominant und durchsetzungsstark in Auckland. Die maori Zeichen in den Daten stehen neben Zeichen auf Englisch normalerweise und in Orten wie Bildungsinstitutionen und staatliche Institutionen, z. B. der Stadtrat und Universitäten. Das ist eine Ungerechtigkeit. [...] Dieses Muster beruht nicht auf kulturellen Gegenseitigkeit, die ein wichtiges Prinzip in der Maori Kultur ist. [...] Zwar ist Maori eine der offiziellen Sprachen des Neuseelands, aber es ist erstaunlicherweise schwierig Leute zu finden, die es sprechen. [...] Persönlich, staunte ich über die Vielfalt der Sprachen in Leipzig. Unsere Sprachlandschaft ist nicht so reichhaltig wie die Sprachlandschaft in Leipzig, und obwohl gelegentlich Maori verwendet wird, ist dies bedeutungslos, da die kulturellen Prinzipien und die Kolonialgeschichte unseres Landes nicht berücksichtigt werden. [...] Deutschland ist abwechslungsreich mit mehr Sprachen, dass auch die Kultur dieser Sprachen mit halal Lebensmittelgeschäften, russischer Popkultur ohne deutsche Übersetzungen und so weiter ehrt. (B_GANO, orthographisch unverändertes Original)

GANO hinterfragt den Zustand der Bilingualität auf amtlichen Zeichen, der ihrer Meinung nach nicht die tatsächliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit in der neuseeländischen Migrationsgesellschaft widerspiegelt. Dies kontrastiert sie mit ihrem durch das Projekt gewonnenen Einblick in nicht-amtliche Sprachlandschaften aus Leipzig, die ihrer Auffassung nach, da sie ohne Übersetzung in die Mehrheitsprache auszukommen scheinen, einer gelebten gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit eher entsprechen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch das Projekt vielgestaltige Verstehens- und Reflexionsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen ausgelöst wurden, die zur Ausbildung bzw. zum Ausbau von Mehrsprachigkeitsbewusstheit beitragen. Dabei setzten sich die Lernenden nicht nur mit der Mehrsprachigkeit am eigenen, sondern auch am Partnerstandort auseinander und wurden im Vergleich beider Kontexte für die unterschiedlichen Formen, Ausprägungen und sozio-politischen Gegebenheiten von Mehrsprachigkeit und Diskurse über gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sensibilisiert.

5. Fazit und Ausblick

Die Analyse der vorliegenden Daten machte deutlich, dass virtuelle Austauschprojekte einen fruchtbaren Rahmen für erfahrungsbasiertes Lernen in digitalen Lernumgebungen innerhalb der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden bieten. Der in diesem Beitrag fokussierte Lernbereich der Mehrsprachigkeitsbewusstheit im Kontext einer reflexiven Lehrendenbildung erfährt dabei, wie anhand der Daten illustriert wurde, besondere Förderung. Die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit wurde im Projekt auf zwei Ebenen erreicht:

- 1) auf der Performanzebene durch die Aushandlung der Sprachenwahl zu Beginn und im Verlauf des Projektes und
- 2) auf der soziokulturell-politischen Ebene durch die Auseinandersetzung mit *linguistic landscapes* als Beleg gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.

Zu 1) ist festzuhalten, dass vier verschiedene Sprachverwendungsmodelle von den Teilnehmenden beschrieben wurden. Es zeigte sich, dass Projektgruppen durch die offene Projektgestaltung die Möglichkeit gegeben wurde, sich am klassischen Tandemprinzip der paritätischen Sprachverteilung zu orientieren oder aber auch die Sprachverwendung flexibel an die jeweiligen gruppenspezifischen Erfordernisse und Bedürfnisse anzupassen und somit u. U. eine mehrsprachige Kommunikationspraxis nach selbstgewählten Prinzipien (thematisch, zeit- oder Zielsprachenbezogen) zu erfahren. Zudem

wurde ersichtlich, dass potenziell bilinguale Projekte auch kompetenz- und effizienzbedingt Raum für monolinguale Phasen, z. T. auch in der Funktion des Englischen als *lingua franca* ermöglichen.

Zur zweiten Ebene ist zu resümieren, dass die Verankerung des Projektes am Gegenstand der Sprachlandschaften und somit dessen Situierung außerhalb des Kursraumes im urbanen Kontext besonders dafür prädestiniert zu sein scheinen, sich mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Regionen vergleichend auseinanderzusetzen und eine entsprechende erkenntnisbasierte Bewusstheit (weiter-) zu entwickeln. Dies gelang durch das von Malinowski (2015) und García (2016) adaptierte Vorgehen, das aus der Dokumentation, Beschreibung und Interpretation von Sprachlandschaften (Schritt 1) und deren kollaborativer Komparation bestand (Schritt 2). Dadurch konnte ein Abgleich der Wahrnehmung von Sprachlandschaften durch Menschen, die einen Teil der untersuchten urbanen Räume bildeten (jeweilige Partner*innen), hergestellt werden, der im Idealfall einer kritisch-reflexiven Bewusstseinsbildung zuträglich war. Dies war besonders dann der Fall, wenn Gruppen die Technik des Fragenstellens in ihre kollaborative Interpretation und Produkterstellung integrierten. So wurde auf beiden Seiten ein Erfahrungsmachen von mehrsprachigen Praktiken im jeweiligen sozio-politischen Kontext angeregt und dadurch einer möglichen Prä-Konzeption des jeweiligen Partnerlandes als einer vornehmlich monolingualen Gesellschaft entgegengewirkt.

Das Projektkonzept mit seinem DBR-Ansatz kann nun aufgrund der Ergebnisse des ersten Durchlaufs weiterentwickelt und erneut erprobt werden. Dabei könnten weitere Aspekte von Mehrsprachigkeitsbewusstheit durch eine stärkere Steuerung, Aspekte inter- und transkulturellen Lernens oder mediendidaktische/-kritische Kompetenzen fokussiert werden. Zudem könnten Interaktionsdaten zur Projektkommunikation weitere Einsichten in die (mehr)sprachliche Ausgestaltung der Projektarbeit ermöglichen.

Letztlich ist bereits in diesem Projektdurchlauf deutlich geworden, dass in einer solchen Lehr-/ und Lernumgebung mehrsprachiges kollaboratives Lernen im virtuellen Raum ermöglicht wird, das Inspiration für Studierende und Auszubildende gleichermaßen bietet und über den Projektzusammenhang hinaus Motivation für weitere individuelle (digitale) Erprobungen schafft, wie der Ausblick einer Studentin deutlich macht:

Further ideas: Let students do a multi-media presentation that is a little bit more out there (a video, explainer video, guided tour/virtual walk) with fixed requirements (duration, goal, target audience) and some input on how to achieve that. (FB_P24/LPZ)

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.

Akiyama, Y., & Cunningham, D. (2018). Synthesizing the Practice of SCMC-based Telecollaboration: A Scoping Review. *CALICO Journal*, 35 (1), 49-76.

Andrews, S. J. (2008). Teacher Language Awareness. In: J. Cenoz & N.H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (287-298). Boston, MA: Springer.

Badstübner-Kizik, C., & Janíková, V. (2018). Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Eine Einleitung. In: C. Badstübner-Kizik & V. Janíková (Hrsg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik* (7-19). Berlin u. a.: Lang.

- Ballweg, S. (2018). Alltagsstrategien zur Rezeption einer Linguistic Landscape und erste Überlegungen zur Förderung im Unterricht. In: C. Badstübner-Kizik & V. Janíková (Hrsg.). *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik* (297-324). Berlin u. a.: Lang.
- Benoit, S., & Lomicka, L. (2020). Reciprocal learning and intercultural exchange in a virtual environment. In C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (79-94). New York & Abingdon: Routledge.
- Brammerts, H., & Kleppin, K. (Hrsg.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 1).
- Breidbach S., Elsner, D., & Young, A. (Hrsg.) (2011). *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. Frankfurt/M.: Lang.
- Budde, M. A. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 1-4.
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33 (5), 503-523.
- Chern, C., & Dooley K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68, 113-123.
- De Florio-Hansen, I. (1997). 'Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness': Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 144-155.
- Dooly Owenby, M. A., & O'Dowd, R. (Hrsg.) (2018). In *This Together. Teacher's Experiences with Transnational, Collaborative Learning Projects*. Bern: Lang.
- Euler, D. (2014). Design Research. Ein Paradigma in Entwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 27 (1), 15-44.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman.
- Feick, D., & Knorr, P. (im Druck). Developing Multilingual Awareness Through German-English Online Collaboration. In: U. Lanvers, A. Thompson & M. East, (Hrsg.), *Language learning in Anglophone countries: Challenges, practices, solutions*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Fernández Amman, E. M. (2015). Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource im Spanischunterricht: Zur Entwicklung von Language Awareness und Cultural Awareness. In: S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (145-163). Bern: Lang.
- Frijns, C., Sierens, S., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Van Gorp, K. (2018). Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. In: C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp & S. Sierens (Hrsg.), *Language Awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice* (87-116). Berlin: De Gruyter.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- García, O. (2016). Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism* (1-17). Cham: Springer.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness: Progress in Language Learning and Language Education, or Reformulation of old Ideas? *Language Awareness*, 6 (2&3), 65-74.
- Gnutzmann, C. (2010). Language awareness. In: W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (115-119). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Gorter, D., & Cenoz, J. (2008). Knowledge about language and linguistic landscape. In: J. Cenoz & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (343-355). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80-85.
- Grau, M. K., & Turula, A. (2019). Experiential learning of telecollaborative competences in pre-service teacher education. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 98-115.
- Hátoss, A. (2019). Linguistic landscapes: An experiential learning project for developing intercultural competence. *Australian Review of Applied Linguistics* 42 (2), 146-170.
- Hauck, M. (2019). Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy*, 11 (2), 187-210.
- Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Hewitt-Bradshaw, I. (2014). Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. *Caribbean Curriculum* 22, 157-173.
- Ivovic, D., & Lotherington, H. (2009). Multilingualism in Cyberspace: Conceptualising the Virtual Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6 (1), 17-36.
- James, C., & Garrett, P. (2013a). The scope of Language Awareness. In: C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (3-20). London: Longman.
- James, C., & Garrett, P. (2013b). Language Awareness in teacher training and education. In: C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (21-23). London: Longman.
- Janíková, V. (2018). Linguistic Landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: C. Badstübner-Kizik & V. Janíková (Hrsg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik* (135-172). Frankfurt/M.: Lang.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Hoboken: Taylor & Francis.
- KMK (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer Deutschland.
- Knorr, P. (2017). Unterrichtsplanung kooperativ: Situiertes Lernen in der Ausbildung von Englisch-lehrenden. In: M. Hallizky & C. Hempel (Hrsg.), *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis* (99-117). Leipzig: Universitätsverlag.
- Koch, L. T. (2017). Principles of Tandem Interaction – Reciprocity. In: H. Funk, M. Gerlach & D. Spaniel-Weise (Hrsg.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (117-132). Frankfurt/M. u.a: Lang.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the Internet: Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*. Frankfurt/M. & New York: Lang.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Kurek, M., & Müller-Hartmann, A. (2019). The formative role of teaching presence in blended Virtual Exchange. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 52-73.
- Landry, R., & Bourhis R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23-49.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Lee, J., & Song, J. (2019). Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 178-198.
- Legutke, M. K. (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Language-Sprachen Lehren* (93-112). Münster: Waxmann.
- Leung, G. Y., & Wu, M.-H. (2012). Linguistic landscape and heritage language literacy education. A case study of linguistic rescaling in Philadelphia Chinatown. *Written Language & Literacy*, 15 (1), 114-140.
- Linguistic Landscape (o.A.): an international journal (2015). Editorial Information [online], Heruntergeladen: 08.01.2020, <https://benjamins.com/catalog/ll>
- Malinowski, D. (2010). Showing seeing in the Korean linguistic cityscape. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Hrsg.), *Linguistic Landscape in the City* (199-215). Bristol & Buffalo: Multilingual Matters.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1, 95-113.
- McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2020) Reconsidering tandem learning through a translanguaging lens: A study of students' perceptions and practices. In: C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (60-78). London et al.: Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research*. London et al.: Routledge.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Müller-Hartmann, A. (2006). Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education. In: J. A. Belz & S. Thorne (Hrsg.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (63-84). Boston: Heinle & Heinle.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. In: R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (167-193). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Berlin: Langenscheidt.
- O'Dowd, R. (2015). Supporting In-Service Language Educators in Learning to Telecollaborate. *Language Learning & Technology*, 19 (1), 63-82.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. Heruntergeladen: 08.01.2020, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve>.

- O'Dowd, R., Sauro, S., & Spector-Cohen, E. (2019). The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. TESOL Quarterly. Heruntergeladen: 08.01.2020, <https://www.oasis-database.org/concern/summaries/5m60qs08m?locale=en>.
- Pappenhagen, R., Redder, A., & Scarvaglieri, C. (2013). Hamburgs mehrsprachige Praxis im öffentlichen Raum – sichtbar und hörbar. In: A. Redder, J. Pauli, R. Kießling, K. Bühlig, B. Brehmer, I. Breckner & J. Androutsopoulos (Hrsg.), *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg*. (127-160). Münster u.a.: Waxmann.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Heruntergeladen: 30.12.2019, Publications Office of the European Union: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In: D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (49-61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rogge, M. (2014). Going beyond the limitations of one's own culture – Inter- und transkulturelle Lernerfahrung in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten. In: F. Matz (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis* (153-166). Frankfurt/M.: Lang.
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (4), 494-505.
- Rubin, J. (2016). The Collaborative Online International Learning Network: Online Intercultural Exchange in the State University of New York of Universities. In: R. O'Dowd & T. Lewis (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (263-270). New York: Routledge.
- Schiedermaier, S. (2015). Linguistic Landscapes – Erinnerung und Diskurs. Bestandsaufnahme und Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: M. Dobstadt, M. Fandrych & R. Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen* (175-188). Frankfurt/M.: Lang.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen und Perspektive*. Tübingen: Narr.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Tardieu, C., & Horgues, C. (2020). Introduction. In: C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (1-12). New York: Routledge.
- Tolosa, C., Ordóñez, C. L., & Guevara, D. C. (2017). Language learning shifts and attitudes towards language learning in an online tandem program for beginner writers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (1), 105-118.
- Trumper-Hecht, N. (2010). Linguistic landscape in mixed cities in Israel from the perspective of 'walkers': The case of Arabic. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Hrsg.), *Linguistic landscape in the city* (235-251). Bristol: Multilingual Matters.
- Vetter, E. (2008). *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Vetter, E. (2017). Who speaks what language to whom and how? In: H. Funk, M. Gerlach & D. Spaniel-Weise (Hrsg.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (118-147), Frankfurt/M.: Lang.

Walker, U. (2018). Translanguaging: Affordances for collaborative language learning [online]. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 24 (1), 18-39.